

## 7.7 Methoden im Fach Kunst

Seit den 50er-Jahren des 20. Jahrhunderts wird den Lehr- und Lernmethoden in der allgemeinbildenden Schule hinsichtlich der Effektivität von Bildung eine große Bedeutung zugewiesen. Während die Übernahme des sogenannten programmierten Lernens aus den USA das Problem der unzureichenden Versorgung mit Lehrkräften mildern sollte und die Schülerinnen und Schüler mit Instruktionen auf vorstrukturierten Entscheidungspfaden durch ein gedrucktes Arbeitsheft geleitet wurden, zielte das sogenannte „Berliner Modell“ (Heimann/Otto/Schulz 1962) auf ein klares Konzept eines pädagogisch mehrdimensionalen und gut strukturierten Unterrichts. Die Kritische Theorie der Frankfurter Schule gab ab den 1970er-Jahren den erziehungswissenschaftlichen Entwürfen für einen vor allem emanzipatorisch wirkenden Unterricht differenzierte Impulse zugunsten eines offenen Unterrichts oder Projektunterrichts mit dem Ziel, die autoritäre Instruktionsfunktion der Lehrkraft zurückzunehmen und den selbsttätigen, recherchierenden und experimentierenden Schüler in den Vordergrund zu stellen.

Eine Methode ist zunächst eine Verfahrensweise, die aus Denkprozessen heraus die nachfolgenden Handlungsoperationen bestimmt. Mit den Methoden werden unabhängig von den bearbeiteten Inhalten unterschiedliche Wege zum Wissen und Können beschritten. Zu den allgemeinen Methoden treten die für jedes Fach spezifischen eigenen Methoden mit ihrem Schwerpunkt im mehr rezeptiven oder mehr gestaltend-darstellenden Lernen. Nicht jede Unterrichtsmethode eignet sich gegenüber jedem Unterrichtsinhalt und jede Gestaltungs- oder Darstellungsintension bedarf der sorgsam entwickelten spezifischen Fachmethoden. Im lebendigen und dynamischen Prozess von Unterricht schützt Methode nicht vor Unkalkulierbarem. „Sie konstituiert sich in jeder Lehr-Lern-Situation unter allen Beteiligten jeweils neu.“ (Seydel 2006, S. 6) Die den Unterricht tragenden Methoden bestimmen den Erfolg von Unterricht ganz wesentlich. Deshalb ist die breite Kenntnis allgemeiner und fachspezifischer Methoden für jede Unterrichtsplanung entscheidend, um der latenten Gefahr zu entgehen, aus Unkenntnis oder Bequemlichkeit die selbst im Unterricht erfahrenen Methoden einfach zu reproduzieren.

Generell sind die Methodenvorschläge der allgemeinen Didaktik seit drei Dekaden durch große Pluralität gekennzeichnet. Dabei hat sich eine von dem Erziehungswissenschaftler Hilbert Meyer in seinen zahlreich publizierten Hilfen für guten Unterricht (2004) und Methodenanleitung (2003) herauskristallisierte Trias etabliert: Es gibt erstens den Lehrgangsscharakter von Unterricht, den Frontalunterricht des Lehrers und Schülervorträge, es gibt zweitens die Freiarbeit bzw. die Individualarbeit in unterschiedlichen Varianten und es gibt drittens die Projektarbeit bzw. das kooperative Arbeiten (vgl. Meyer 2004, S. 78 ff.).

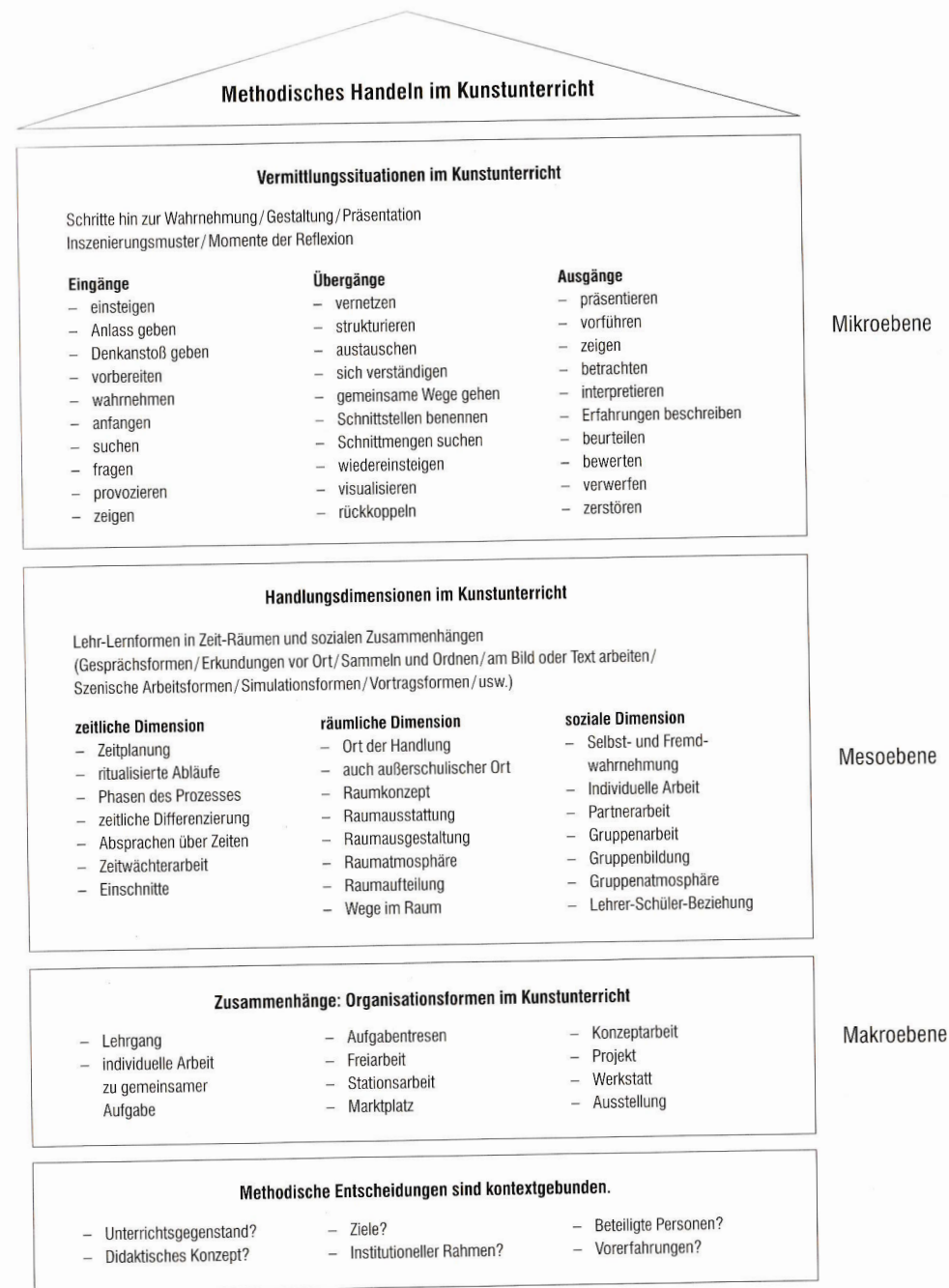
Eindeutige Befunde, nach denen bestimmte Unterrichtsmethoden oder der Einsatz verschiedener Medien per se zu besseren Lernergebnissen führen, existieren bis heute nicht. Lernen als ein Verstehen in Zusammenhängen, als ein Wissen und

Können, das nachhaltig und langfristig nicht nur reproduziert, sondern in veränderten Problem- und Fragekomplexen reorganisiert und letztlich zu eigenständigen Problemlösungen beitragen kann und dabei fachliche und personale Kompetenzen ausbildet (vgl. Kap. 8), resultiert erfolgreich aus Unterrichtsarrangements, in denen die Schülerinnen und Schüler nach klaren Instruktionen einem entdecken, handlungsorientierten Lernen am exemplarischen Gegenstand folgen. Freilich kann die mediale Unterstützung mit vielfältigen Materialien, mit Schulbüchern, Arbeitsblättern oder diversen Präsentationsmedien den Unterricht bereichern.

**Fachmethoden**

Jedes Fach in der Schule hat seine eigenen Fachmethoden, im Fach Kunst sind es die Verfahren und Techniken zur Gestaltung der Bildformen und zur Vermittlung und Aneignung die rezeptiven Auslegungs- und Interpretationsmethoden. Mit dem Kunstdidaktiker Gunter Otto wurde der Dreischritt Produktion, Rezeption und die Reflexion darüber als Grundraster der fachmethodischen Zugriffs- und Umgangsweisen definiert (vgl. Otto 1969, S. 215f.). Reflexion ist impliziter Bestandteil von Produktion und Rezeption. Im Kunstunterricht ist in besonderem Maße methodisch auf das Initiieren ästhetischer Erfahrung in den Prozessen von Produktion und Rezeption zu achten. Mit dem künstlerischen Schaffensprozess gehen oftmals ästhetische Erfahrungen einher. Doch eine Kunstrezeption, die verschiedene Interpretationswege überwiegend nach den Methoden der Kunstwissenschaft entwickelt, greift demnach viel zu kurz. In jeder Rezeption sollte das rezipierende Subjekt mit seinen ganz individuellen, persönlichen Anteilen ins Spiel kommen. Die Reflexion bringt die Fachmethoden in geordneter, rationaler Weise zur Anwendung. Kunstpädagogische Reflexion wird z. B. im Unterrichtsgespräch angestoßen und bringt im Sinne eines hermeneutischen Umkreisens und Annäherns subjektive Sichtweisen mit denen anderer Rezipienten zusammen, wie sie auch kunstwissenschaftliche Interpretationsmethoden mit kunst- und museumspädagogischen Erfahrungen im Werkumgang einschließt.

Offene Handlungsformen und Werkstattunterricht sollten die herkömmlichen Methoden des Kunstunterrichts – sofern den Lerninhalten angemessen – schon lange abgelöst haben, denn gerade der Kunstunterricht bietet die Möglichkeit, Lerninhalte nicht kleinschrittig und operationalisiert zu offerieren, sondern Methoden anzuwenden, die sich am experimentellen, individuellen Tun orientieren und die sich die Wissbegier, die Neugierde, die Lust zum Experiment und den Forscherdrang von Kindern und Jugendlichen nutzbar machen. Ästhetische Erfahrungen, die zur Subjektbildung und Kulturaneignung beitragen, benötigen Freiräume zum Experimentieren und Erforschen sowie zum intensiven Befaßsein mit symbolischen Darstellungsformen. Offene Unterrichtsmethoden werden für den Kunstunterricht mittlerweile auch von etlichen Lehrplänen nahegelegt, sie empfehlen „werkstatorientierte“ Lehrformen. Gemeint ist selbstverantwortliches, erfahrungsoffenes Lernen, das Spielräume und Erprobungsmöglichkeiten in Material und Technik für die Umsetzung eines spezifischen Themas eröffnet.



222| Fritz Seydel (2006, S. 6): Methodisches Handeln im Kunstunterricht

Allgemeine Unterrichts- und Lehrmethoden bestimmen wie die Fachmethoden wechselnd und mit unterschiedlichen Schwerpunkten den Unterricht.

Die Wahl der Methoden und ihr Einsatz sind stets begleitet von didaktischen Überlegungen und Bestimmungen. Der Lehrerin oder dem Lehrer kommt im Unterrichtsprozess die Aufgabe zu, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren und zu interessieren, zu beraten und ihnen zu helfen, Zielvorgaben zu akzeptieren oder Ziele zu formulieren, jedenfalls Ziele anzustreben und dabei mit den richtigen Methoden zu den Zielen zu gelangen. Die allgemeinen Methoden sind in dieses pädagogische Gewebe ebenso eingebunden wie die Fachmethoden. Deren Einführung oder selbsttätige Erkundung in Funktion und Wirkung kann als innovatives Moment besondere Motivation erzeugen. Solch lustvolles Handeln im Unterricht ist ein Ziel ästhetischer Bildung; Auswahl und Einsatz der Fachmethoden gehen stets über die hedonistische Empfindung hinaus und sind zugleich einer inhaltlichen Funktion untergeordnet.

Die Methoden für Unterricht aus der allgemeinen Didaktik sind mit Lehrgang, Individual- und Gruppenarbeit, Instruktionsunterricht, Freiarbeit, Stationenlernen und vielen Mischformen in Variationen benannt. Der Kunstpädagoge Fritz Seydel hat für das methodische Handeln im Kunstunterricht eine differenzierte Darstellung im Bild eines Hauses gewählt. Er beschreibt damit sowohl die Organisationsformen wie die zeitlichen, räumlichen und sozialen Dimensionen im Kunstunterricht und benennt ausführlich die Methoden in unterschiedlichen Vermittlungssituationen mit ihren Schritten hin zur Wahrnehmung, Gestaltung, Präsentation, den Inszenierungsmustern und Momenten der Reflexion (vgl. Seydel 2006, S. 6).

### Handlungsorientierung und kooperatives Lernen

Das entdeckende Lernen hat viele Gemeinsamkeiten mit den künstlerischen Strategien einer Formfindung. Entdeckendes Lernen folgt nicht einem Diktat, kopiert im Kunstunterricht nicht Vorlagen ab oder imitiert in sturer Weise Malstile. Das entdeckende Lernen zielt im Kunstunterricht auf eine Gestaltungs- und Ausdruckspraxis, die als ein Erkunden, Erfinden oder Entdecken bezeichnet werden kann. „Entdeckt werden subjektive Neigungen oder Präferenzen des Zeichners, besondere Möglichkeiten des Werkzeuges und/oder Eigenarten, Strukturmerkmale des Inhalts, des Gegenstandes, des Sujets, das gezeichnet wird“ (Schulz 1998, S. 88).

Die für nachhaltiges Lernen immer wieder geforderte Handlungsorientierung ist ein stetes Merkmal des Kunstunterrichts. Handlung meint die konkrete Aktion der Hände mit Werkzeug und Materialien oder auch die unmittelbare Formgebung im künstlerischen Gestaltungsprozess; Handlung meint aber auch soziale Verhaltensweisen, etwa die Kooperation in der Lerngruppe. „In Handlungen gehen sinnliche Wahrnehmungen, konkrete Operationen und intellektuelle Selbststeuerungen ebenso ein, wie Kooperationen, Vereinbarungen und wechselseitige Hilfeleistungen. Durch die Handlungen der Schülerinnen und Schüler wird

die Rolle von Lehrerin und Lehrer gleichzeitig verändert. Sie sind nicht mehr die Verwalter eines Informationsmonopols, sondern werden zu Organisatoren und Moderatoren vielfältiger Lernprozesse“ (ebd.). Erst im Wechsel zwischen sinnlicher, kognitiver und manueller Tätigkeit, wie auch immer deren Reflexion als Kern kunstpädagogischer Lernprozesse sein mag, wird Lernen als Durchdringung und Erwerb langfristig verfügbarer Kompetenzen erfolgreich. Im entdeckenden Lernen kommen wesentliche Prinzipien der genetischen Methode zur Anwendung. Die genetische Methode fragt nach den Entstehungs- und Entwicklungsprozessen, nach dem Vorher, nach Ursprung und Anlass, nach dem konkreten Vorgehen. Im Kunstunterricht werden so in den rezeptiven wie produktiven Prozessen Ursache und Wirkung in der jeweiligen Bildform nachvollzogen und als Lernen für gestalterische Prozesse fruchtbar gemacht.

Zielt der Unterricht auf die Einübung gestalterischer Mittel in Verbindung mit einer inhaltlichen Aufgabenstellung, kann die Einzelarbeit vorherrschen. Während die Künstler aus der langen Tradition einer Konkurrenz gegenüber Auftraggebern und Käufern ihrer Kunst eher die solistische Arbeitsweise bevorzugen, werden im Kunstunterricht, der nicht für den Beruf des freien Künstlers vorbereitet, auch kooperative Arbeits- und Lernformen bestimmend sein.

Gerade kooperative Lernformen in der Schule müssen durch eine sukzessive Instruktion mit Strukturvorgaben entwickelt werden, denn inmitten der meist individualisierten Lernformen müssen sich erst Rituale für die Bildung der Gruppen und ihrer ganz spezifischen Kommunikationsprozesse entfalten. Die Balance zwischen Anleitung und Eigentätigkeit sowie Selbstregulation aufseiten der Schülerinnen und Schüler ist immer wieder neu herzustellen. Doch das Lernen in kooperativen Formen stützt die Schülerinnen und Schüler mit weit mehr als sozialen Kompetenzen aus: Vor allem nach Studien aus dem angloamerikanischen Bereich

„führen kooperative Lernformen zu einer höheren Leistungsbereitschaft und nachhaltigeren Behaltensleistungen. Sie führen zu anhaltender Motivation und Lernbereitschaft, zu einer positiveren Einstellung zur Schule, zu gegenseitiger Unterstützung und stärkerem Wohlbefinden, aber auch zur Aktivierung von Lern- und Lerntransferstrategien und zur Stärkung von Problemlöseverhalten.“  
(Meyer/Heck 2008, S. 8)

Kooperative Lernprozesse stützen sich auch auf den Austausch über Weblogs als Kommunikations- und Präsentationsforen im Internet. „Im Kunstunterricht ist ein Weblog besonders geeignet, um Ergebnisse der Arbeit als ‚virtuelle Galerie‘ zu präsentieren. Sehr gut eignet es sich auch zur Erstellung eines eigenen künstlerischen Portfolios oder als virtuelle Sammlungsplattform zu bestimmten Themenbereichen“ (Fütterer 2011, S. 23). Mit Wordpress steht ein kostenloses System für Weblogs zur Verfügung, bei YouTube sind zahlreiche Videoanleitungen zur Einrichtung von Weblogs zu finden – eine Aufgabe, die auch schon von Schülern zu erledigen ist.

### Lernen im Projekt

Besonders im Projekt sind kooperative Lernformen die bevorzugten Arbeitsweisen, die am Themenbeispiel in starker Handlungsorientierung inhaltliche Aspekte und methodische Verfahrensweisen miteinander verknüpfen. Der Grad der Instruktion ist vom Maß der Fähigkeit zur Selbstorganisation der Projektgruppe abhängig. In der Projektarbeit werden thematische Fragestellungen von der Planung über die Realisierung und Präsentation der Resultate durch die Projektgruppe möglichst selbstständig gelöst.

Diese Selbstständigkeit in den Arbeitsmethoden, die die anfängliche Fragestellung mit dem nicht absehbaren Ergebnis verbinden, ist den wesentlichen Strukturmomenten des künstlerischen Arbeitsprozesses sehr ähnlich. Auch dort führen die Lösungspfade von einer Ausgangsfrage über ein immer wieder modifiziertes Konzept und über mäandernde Wege zu einem vorab nicht kalkulierbaren Resultat. Zugleich zielt das Projektlernen auf ein partizipatorisches Demokratieverständnis auch in der Schule, das Schülerinnen und Schüler zur kritischen und konstruktiven Teilhabe an Bildung zugunsten einer Lösung noch unbestimmter Fragen in einem künftigen Leben befähigen möchte. Das Projektlernen verlangt auch, erarbeitete Problemlösungen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu überprüfen.

Aus dem Kunstunterricht können Fragestellungen resultieren, die in eine Projektarbeit münden, bei der die schulische Rahmung und ihre Begrenzung aufgehoben und die gemeinsam entwickelten Fragestellungen arbeitsteilig oft an außerschulischen Orten angegangen werden. Viel häufiger als das stringent durchgehaltene Projekt ist der Kunstunterricht durch projektorientierte Arbeitsformen bestimmt. Dabei wird die Ausgangsfrage meist vom Lehrer formuliert, mit den Schülerinnen und Schülern werden dann die Arbeitsschritte und fachlichen Methoden gemeinsam entwickelt und realisiert – Phasen der Instruktion wechseln sich ab mit Phasen größerer Selbstbestimmung und autonomer Selbsttätigkeit.

Das Alter der Schülerinnen und Schüler, ihre Erfahrung im Projektlernen und weitere Bedingungen (z. B. Orte für die Recherche, technische Mittel, Zeitbudget etc.) konturieren den Rahmen für eine erfolgreiche projektorientierte Arbeit. Edgar Kucharzewski ließ seine Schülerinnen und Schüler das Reichsparteitagsgelände in Nürnberg mit seinen über 100.000 quadratischen Granitplatten, die von Häftlingen in unmenschlicher körperlicher Vernichtungsarbeit gehauen wurden, als Raum und „Unort“ der Geschichte erkunden. Recherchen im Archiv gingen voraus und vor Ort auf dem unwirtlichen Gelände vermessen die Schülerinnen und Schüler die Proportionen des gigantischen Geländes und erfahrene mit dem eigenen Körper die gewollte Wichtigkeit des Individuums in dieser Herrschaftsarchitektur. Jede Steinplatte hat ihr eigenes Muster und die Häftlinge haben mit dem Meißel ein letztes Signum eingehauen. Die Jugendlichen frottieren die Steinplatten mit Grafitstiften ab und am Ende werden die Frottagen zu einem Geschichtsbuch gebunden (vgl. Kucharzewski 2007).

### Werkstatt als Methode und Prinzip

Werkstatt als pädagogischer Begriff meint den konkreten Ort und zugleich viel mehr ein die konventionellen Lernmethoden umwälzendes Prinzip selbst gesteuerter Arbeitsvorhaben, die im ästhetischen Lernfeld das entdeckende und eigenständige Lernen befördern (Kirchner/Peez 2005). Ob Prinzip oder (nur) Ort, die Werkstatt ist mit einem reichen Materialfundus ausgestattet, auch um in einer digital bestimmten Welt haptische und kinästhetische Erfahrungen anzubahnen. Die Materialien fordern zum Experiment heraus und stiften die besondere Atmosphäre, die wie aus dem Künstleratelier und den unaufgeräumten Laboratorien der Erfinder heraus den Gestaltungsprozess beflügeln. Doch auch Offenheit und ästhetisches Fluidum brauchen Struktur: „Allerdings bedeutet Werkstattarbeit nicht, dass die Schüler ohne jegliche Vorstellung, Motivation oder Anregung arbeiten. Dies wäre für viele eine Überforderung, selbst wenn sie freies Arbeiten schon gewöhnt sind. Der gemeinsame Einstieg in ein Rahmenthema, ein Brainstorming oder das gemeinsame Aufwerfen von Fragen muss am Anfang stehen“ (Hamm 2006, S. 36). Die Arbeit in der Werkstatt braucht ihre Regeln, der Nachschub an Material muss gesichert sein und wie in jedem kunstpädagogischen Lernen werden Prozess und Resultat mit der Lerngruppe reflexiv bewertet.

Zur Grundausrüstung einer Werkstatt gehören nicht nur Papiere, Pappen, Kartons, Stifte und Farben aller Art, sondern auch plastische Massen wie Knete oder Ton. Zum Skulptieren eignen sich große Kreiden, Seifenstücke, Gipsblöcke oder Specksteine. Drähte und Restholz, Textiles und Kleinobjekte ergänzen das Materiallager. Für das Umsetzen konstruktiver Gestaltungsideen sind geeignete Werkzeuge notwendig wie Hammer, Kombizange, Schraubendreher sowie Nägel und Schrauben. Mit dieser kleinen Ausstattung lässt es sich unabhängig vom Werkraum plastisch oder konstruktiv arbeiten. Selbstverständlich gehört eine Medienausstattung zur Organisation der Werkstatt. Darüber hinaus bereichern auch anregende Bücher die Einrichtung: naturkundliche Werke über Pflanzen und Tiere, Nachschlagewerke, Kunstkataloge, Comics, Warenkataloge, Grafiknovellen usw. Fotosammlungen sind für Lernende von besonderem Anregungscharakter oder auch sogenannte Reizbilder, die Gestaltungsideen stiften, wie z. B. angefangene Zeichnungen, Farbspuren, Klecksbilder, Muster, Strukturen usw.

Das selbstständige Erfahren und Erproben von gestalterischen Mitteln erfordert eine sorgsame, methodisch wohlüberlegte Arbeitsorganisation. In einer Materialüberflutung ist kein Werkstoff mehr interessant, ebenso wie zu wenig Fülle oder auch zu viel Vorbereitungsaufwand die Lust am bildnerischen Tun erheblich schmälern kann. Deshalb sollte in zweierlei Hinsicht beachtet werden: Einerseits benötigen Lernende neue Anregungen, das heißt, immer wieder kann ein neues Realisationsmedium eingeführt werden – ein Malmittel oder ein neues Arbeitsgerät, sodass die Motivation zum bildnerischen Gestalten neue Impulse erhält. Andererseits muss der Arbeitsplatz in der Schule in einer Weise organisiert sein, dass Gestaltungsvorhaben ohne großen Aufwand realisiert werden können. In transparenten Kästen können Materialien, die sich zum Gestalten eig-

nen, gesammelt und aufbewahrt werden. Ein Regal oder ein Schrank im Kunstraum kann die nach Techniken, Materialien und Verfahren geordneten Behälter beherbergen.

### Individuelle Lernwege unterstützen

Das Lernen an Stationen fördert individuelle Lernwege, auf denen die Schülerinnen und Schüler mit ihrem individuellen Lerntempo und individuellen Interessen, aber auch möglichen spezifischen Defiziten an einem vorstrukturierten Lerngegenstand arbeiten. Die Stationen erfordern in der Vorbereitung einen gewissen Aufwand, doch als Methode der Binnendifferenzierung kann das Material der einzelnen Stationen wiederkehrend eingesetzt werden. Text- und Bildauswahl werden auf das Alter der Schüler ausgerichtet und – zur längeren Benutzung – in Laminierfolien eingeschweißt. Fünf bis maximal sieben Stationen für eine Lerngruppe werden an zusammengeschobenen Schultischen aufgebaut. Das ausgebreitete Material kann der schrittweisen Einübung von Gestaltungstechniken, etwa zu den verschiedenen Druckverfahren oder der Erkundung einer künstlerischen Position, dienen. Die Arbeitsaufträge zu jeder Station müssen sorgfältig formuliert sein und vermeiden trotzdem eine zu enge Instruktion, die das selbsttätige Lernen mit Suggestionen gängelt. Stationenlernen ist keineswegs auf eher reproduktive Lernformen beschränkt; z. B. können unterschiedliche Experimentierstationen eingerichtet werden, die mit den dort ausgelegten Materialien und offen gehaltenen Arbeitsaufträgen die Schülerinnen und Schüler zum Erproben ganz unterschiedlicher Gestaltungsverfahren auffordern (vgl. Sippel 2005, S. 112).

Karteikarten finden ihren Einsatz vor allem in der Freiarbeit; zugleich eignen sie sehr gut – ob selbst gefertigt oder gekauft – für die Individualisierung der Lernprozesse ähnlich wie das Stationenlernen. Meist präsentieren die Karteikarten farbige Abbildungen eines Kunstwerks, dazu Angaben zu Künstler und Werk, auf der Rückseite wird ein kunstdidaktisch ausgewählter Aspekt vertieft und mit Arbeitsanregungen versehen. Dieses instruierte Sehen ist der geschärften Detailbeobachtung gewidmet, mit mehreren Karteikarten lassen sich thematisch bestimmte Werkreihen zum Vergleich ausbreiten. Andere Arbeitskarten geben Impulse für praktisches Gestalten und zeigen interessante bildnerische Verfahren auf. Die Karteikarten von Kai Dinkelmann (2008) bieten verschiedene Möglichkeiten zur Förderung der individuellen und der bildnerischen Kreativität.

Ob Stationenlernen, Karteikarten oder andere Unterrichtshilfen bis hin zu multimedialen Infotainmentpräsentationen, nicht nur die rezipierend-tätige Auseinandersetzung mit dem gegebenen Material bietet Lernchancen, ein noch höheres Potenzial zur inhaltlichen Durchdringung wie methodischen Aufbereitung bietet die Aufgabe, solche Vermittlungsmedien selbst zu erarbeiten, zu erproben und zu optimieren. Bei lokalen Banken, die Kunst ausstellen, Heimatmuseen usw. werden solche Vermittlungshilfen als „Ernstfallübungen“ gerne zum Einsatz gebracht.

### Portfolio und Lerntagebuch

Jede Unterrichtsmethode und jedes Lernen ist an einzelne Schritte gebunden. Mit dem Lerntagebuch oder Portfolio protokollieren die Schülerinnen und Schüler ihr Arbeiten im Unterricht. Im Portfolio findet sich selbst hergestelltes oder vorgefundenes Material, das die Lernenden in eigener Entscheidung ihren handschriftlichen Notizen zuordnen. Das Portfolio als Prozessdokumentation begleitet die komplexen Prozesse selbsttätigen Lernens im Kunstunterricht. Damit werden zwei wichtige Phasen kunstpädagogischen Lernens sichtbar. Sowohl die oft kleinteilige, manchmal konfus und gar nicht linear erscheinende Ideenfindung für eine inhaltlich bestimmte Gestaltungsarbeit, deren Ausführung und die individuelle wie auch von der Lerngruppe bereicherte Reflexion gegenüber dem Vorgehen und seinem Resultat werden mit dem Portfolio transparent.

Portfolios dienen nicht nur ausschließlich der Dokumentation einzelner Arbeitsergebnisse, sie können auch als Instrument zur Bewertung verwendet werden. Die im Kunstunterricht oft dominierende Bewertung des Resultats wird über das Portfolio um ganz wesentliche Aspekte des Lernens als Prozess ergänzt, der mit dem Portfolio zur Selbstreflexivität anleitet. Portfolios sind im Wirtschaftsleben stark verbreitet und sind entsprechend kritisch als Instrumente zunehmender Selbststeuerung und Leistungsüberwachung zu sehen. Im Kunstunterricht stehen jedoch die Potenziale des Portfolios für kooperative und dialogische Lernformen und vor allem für die Sensibilisierung gegenüber den fachspezifischen Arbeitsweisen im Vordergrund (vgl. Burkhardt 2014, S. 4 ff.).

### Recherchieren, Analysieren und Bildersammlungen anlegen

Eine allgemeinpädagogische und zugleich fachliche Methode ist die Recherche. Zur Recherche und als Quelle für Bildmaterial werden Schülerinnen und Schüler häufig das Internet nutzen, das hinsichtlich konkreter Vorhaben wichtige Informationen bietet. Das Internet erlaubt die schnelle Suche, gezielte Information, es spiegelt den aktuellen Wissensbestand und wird den individuellen Informations- und Kommunikationswünschen gerecht. Allerdings ist es bei der Nutzung erforderlich, zwischen brauchbaren und weniger brauchbaren, zwischen wissenschaftlich akzeptierten und beliebigen Informationen etc. zu unterscheiden. Während die klassische Literaturrecherche die einschlägigen Ergebnisse rasch erkennen lässt, bietet das Internet eine Fülle an Inhalten, die zunächst gefiltert werden müssen. Insofern ist das Internet in seinem Nutzen in dieser Hinsicht nur eingeschränkt sinnvoll. Für die gezielte Recherche nach Bildern und Kunstwerken ist das Internet jedoch eine große Bereicherung für Schülerinnen und Schüler sowie ihre Lehrkräfte. Die Flexibilität im Umgang mit bestimmtem Anschauungsmaterial im Unterricht erhöht sich drastisch mit einem Internetzugang, der es erlaubt, aufkommenden Fragen und Gedanken mit entsprechenden Bildbeispielen zu begegnen. Die sofortige Präsenz der geeigneten Abbildung mitten im Unterricht, um einen Sachverhalt zu erläutern, ist ein deutlicher Gewinn für die Lehrtätigkeit. Didaktisch ausgerichtete Plattformen mit vielschichtigem Unter-

richtsmaterial und DVD bringen zu jedem curricularen Aspekt hohe Anschaulichkeit in den Fachraum. Die selbsttätige Bildgestaltung, eigene Filme oder selbst generierte Bilderpools mit vielerlei Zuordnungen reichern das methodische Potenzial der Unterrichts- und Gestaltungspraxis an.

Im Unterricht kann es sinnvoll sein, die digitalen Bilder in einer Datathek wie educonia.net (Zugriff: 20. 07. 2015) in einem eigenen Bereich abzulegen. Für den im Fach Kunst üblichen Aufbau eines Bilderpools mit hochauflösenden Scans steht mit Plone ein leistungsstarkes Content-Management-System für eine Onlinedatenbank – ebenfalls kostenfrei – zur Verfügung. Eine Verschlagwortung schon beim Upload der Bilder hilft beim Aufbau einer strukturierten Sammlung. Die Bilddaten können anschließend über einen Browser aufgerufen werden, ohne dass die ablenkende Browserumgebung sichtbar ist. Da der Zugang auf die Lehrkraft oder allenfalls die Lerngruppen beschränkt ist, ist keine Öffentlichkeit gegeben und damit sind die Urheberrechte an den Bildwerken nicht berührt.

Es gibt in der Kunstpädagogik kein verbindliches Bildcurriculum. Stattdessen dienen die steten Auseinandersetzungen um die Angemessenheit der Methoden gegenüber dem künstlerischen Bild, dem Design oder der Architektur und Bildhauerei zur Reflexion der Methodenwahl. So schlägt der Kunstdidaktiker Klaus-Peter Busse im Anschluss an die Publikation von Gunter und Maria Otto „Auslegen“ (1987) unter dem Begriff der „Bildumgangsspiele“ (2004) dezidiert das Prinzip „Atlas“ nach Aby Warburg vor, um eine ikonografisch getragene Struktur des Sammelns und Ordnen und Vergleichens von Bildern vorzugeben. Dabei adaptieren bildanalytische Methoden die kunstwissenschaftlichen Wege für den Kunstunterricht. Die medien-, material- und gattungsspezifischen Methoden orientieren sich unmittelbar an diesen Kategorien und die performativen Methoden überführen die Bilduntersuchungen unmittelbar in eine Performance „oder ermöglichen selbst die Aktualisierung dieser Kunstform als Arbeit am Körper, im Raum und Spiel“ (Busse 2004, S. 87). Die intertextuellen und kulturwissenschaftlichen Methoden decken die vielfältigen Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Bildsorten in Geschichte und Gegenwart auf. Die intermedialen Methoden reflektieren die Überlagerungen der Medien und Bilder in der ästhetischen Praxis, die hypertextuellen Methoden beschreiben den Bildumgang mit digitalen Archiven und Netzwerken. Die konstruktiven Methoden lösen den linearen Kontext und das eindimensionale Verständnis von Bildern zugunsten eines polyperspektivischen Blicks auf (vgl. ebd., S. 88), indem etwa durch vielfältige Verfahren der Transformation ein neuer bildnerischer Ausdruck entsteht. Kartographierende Methoden führen verschiedene Recherchen zur Künstlerbiografie, den sozialen und zeitgeschichtlichen Hintergründen, zur Stilgeschichte, zur Bildproduktion usw. in Landkarten ähnlicher Struktur zusammen.

Die Offenheit der Methoden sieht auch Busse kritisch, jedoch ist das Potenzial, die Schülerinnen und Schüler zu Bildrecherchen und Entdeckungen anzuleiten, die sie in eine unmittelbare Beziehung zu den Bildwelten setzen, nicht zu unterschätzen.

## Rezeption- und Produktionsmethoden

Die genannten Recherche-, Sammlungs-, Analyse- und Interpretationsmethoden sind in der Regel eng mit gestalterischen Anteilen verschränkt. Denn auch die eigene Materierfahrung oder das Nachvollziehen eines Verfahrens trägt zum Bildverstehen bei und eignet sich zugleich, das eigene Darstellungsspektrum zu erweitern. Mindmaps und Adjektivlisten können inhaltliche Bezüge offenlegen, Bildergänzungen als Restaurator für Stile und Techniken sensibilisieren, das Nachstellen von Skulpturen oder das Nachspielen von Bildszenen ebenso wie der Sinne-Check (Was hörst du? Was riechst du?) das Einfühlen erleichtern. Mit Bilddiktaten, Kompositionsskizzen, Sekundenbildern, bildnerischen Kommentaren, dem Erforschen von Einzelmotiven usw. können gestalterische Mittel erfasst werden. Pro- und Kontra-Diskussionen oder das Einholen öffentlicher Meinungen etwa zu einem Objekt im öffentlichen Raum können die Auseinandersetzung vertiefen. Auch das Untersuchen von Bildveränderungen durch Übertreibung, Überbetonung, durch formale Akzentuierung mit Farbe, Linie, Fläche und Kontrasten, durch Irritieren mit ungewöhnlichen Kontexten, prägnantes Verdichten und Konzentrieren, den Wechsel von Perspektiven, die Gleichzeitigkeit verschiedener Situationen im Bild, die Betonung von Richtungen und Symmetrien, das Konturieren, Freistellen, Einrahmen, Auflösen, Zerfließen, Zerstören stellt eine Vielzahl von Möglichkeiten des produktiven Spiels mit Bildern dar.

Dass diese gestalterischen Methoden auch unabhängig von der Bildrezeption zum Herstellen von Bildern eingesetzt werden können, versteht sich von selbst. Denn Gestaltungskriterien wie das Herausarbeiten von Typischem und Charakteristischem, das Karikieren und Verfremden, die Emotionalisierung eines Sachverhalts, das Reduzieren auf Wesentliches durch Abstraktion, das Zitieren, Kopieren, Nachahmen, das Verkleinern und Vergrößern, die Konzentration auf Farbigkeit, Stimmung, Atmosphäre usw. sind ebenfalls Methoden, die in einem Gestaltungsprozess angewendet werden, der nicht auf das Bildverstehen, sondern auf das Hervorbringen eigener Darstellungsabsichten zielt. Auch das Erproben von Stilformen beispielsweise – wie geometrischer, ornamentaler, kubistischer, expressionistischer, surrealer Formen – muss nicht dem Stilverständnis untergeordnet sein, sondern kann auch der Ideenfindung eigener bildnerischer Umsetzungen dienen. Wesentlich ist nur, dass die jeweiligen Methoden sachangemessen gewählt und verwendet werden.

Um keinen falschen Eindruck zu erwecken: Methoden im Kunstunterricht richten sich nicht nur problemorientiert auf die Produktion und Rezeption von Bildern, Kunst, Design und Architektur. Auch die ästhetische Wahrnehmung und die ästhetische Erfahrung, das Sprechen über Bilder, das spielerische, experimentelle Vorgehen, die Ideenfindung und das kreative Denken, das Ausarbeiten oder Kooperieren wollen methodisch angeregt und vermittelt werden – um nur einige Beispiele zu nennen. Methodische Settings richten sich immer auf die Gesamtheit der kunstdidaktischen Voraussetzungen und Gegebenheiten (vgl. u. a. zu den Methoden im Kunstunterricht: Wirth 2009; Schoppe 2011).

Kompetenzen, die zum Bilderherstellen und Bilderverstehen bzw. Bilderverwenden beitragen, skizziert auch der Abschnitt zu den Lernbereichen in Bezug auf die Kompetenzniveaus (vgl. Kap. 8.6).

## 7.8 Medieneinsatz im Kunstunterricht

Medien sind Informationsmittel, die im Kunstunterricht zu didaktischen Zwecken eingesetzt werden. Insbesondere Präsentationsformen für Kunstwerke, ästhetische Objekte, Architektur und Design prägen den Kunstunterricht: u. a. Plakate, Zeitleisten mit Epochen, Bildkarteien, Powerpoint-Präsentationen, Internet mit Datenbanken zur Bildrecherche, Kunstkataloge, Arbeitsblätter, Schulbücher sowie Filme über Kunstwerke, Verfahren oder Künstlerbiografien. Ein wichtiges, wenngleich selten genanntes, Medium ist das Skizzenbuch der Lehrperson. Denn die Lehrkraft kann darin vorzeichnen, nachzeichnen, Korrekturen aufzeigen, gestalterische Anregungen bieten usw.

Zu differenzieren ist zwischen den Lehrmitteln, die als Wandtafel oder Whiteboard der Veranschaulichung dienen, und den Lernmitteln, die als Unterrichtshilfen den Schülern zur Verfügung stehen. Zahlreiche Veranschauligungsmittel präsentieren die Unterrichtsgegenstände, im Kunstunterricht meist als gedrucktes oder projiziertes Bild, als Film usw. Als Arbeitsmittel gelten Materialien, die beim Stationenlernen oder den Gestaltungs- und Darstellungsverfahren in die Hand genommen werden (Wichelhaus 1998, S.94). In der Fachdidaktik hat sich die Unterscheidung der Unterrichtsmaterialien in Repräsentations- und Realisationsmedien begrifflich etabliert. In der bevorzugt visuellen Repräsentation wird etwas anschaulich oder überhaupt erst anschaulich, in der Realisation wird etwas hergestellt, im Unterricht wird dazu praktisch gearbeitet, eine Gestaltung, eine Bildform hervorgebracht.

Lange war der Bilddruck das oft einzige Medium der Bildpräsentation im Kunstunterricht, Kunstdrucke und Bilderserien mit Kommentar traten hinzu. Ab der Mitte des 20. Jahrhunderts erfolgten die Bildprojektionen über das Epidiaskop und dann den Diaprojektor. Thematische Diaserien, zunächst zu kunstgeschichtlichen Epochen, dann zu vielen weiteren kulturgeschichtlichen Themenbereichen, ergänzten das Angebot. Die Overheadfolie, der Lehrfilm, ab den 1980er-Jahren auf Video, dann als DVD und Blue-Ray, fächerten die Bildpräsentation im Kunstunterricht auf.

Die Visualisierung gelingt nun in verschiedenen Aspekten einer formalen Bildbetrachtung durch Vergrößerung, abgeblendete Bildfelder und leicht einzuzeichnende Kompositionslinien anschaulicher. Das Finden und Entdecken wird plausibler, Abstraktes wird konkreter. Bildvergleiche und gleichzeitiges Präsentieren, Zuordnen von Informationen (in Text, Bild, Audio) kann sinnfälliger werden. Ziel guten Unterrichts ist die Erhöhung der erarbeitenden Aktivitäten der Lernenden. Digitale Medien begünstigen solche Bilderkundungen, sie bieten neue Optionen

zur Explorati  
ten digitale M  
zur Bildgesta  
zen die forma  
verschiedene  
fügung geste  
nen von eige  
lichkeiten er  
nur technokr  
bewerten. Da  
nach dem „G  
grafik, das Pr

### Schulbücher

Generell eig  
den Unterric  
tisch fokuss  
sehr vielen F  
Fach üblich  
den von film  
gänzt. Schul  
eingesetzt,  
licher Them  
bereitung d  
Sachinform  
und ansch

Als beisp  
konstruktiv  
buch 2“ au  
klässler, die  
der Welt un  
der Ausein  
Handlungs  
nenden ihr  
und veränd  
von divers  
Denn sowo  
einem häu  
wenig gee

### Software u

Digitale M  
aber nur p